

И. С. Кон

ЭТНОГРАФИЯ ДЕТСТВА

(Проблемы методологии)

Мир детства — неотъемлемая часть жизни любого человеческого общества, и нет ни одной общественной и гуманитарной науки, которая бы так или иначе не сталкивалась с его изучением. Весьма важен этот предмет и для этнографии. В ранних историко-этнографических исследованиях положение и воспитание детей обычно описывалось в связи с особенностями семьи и нравов изучаемого народа, без постановки каких-либо самостоятельных теоретических проблем. Тем не менее такие работы представляли большую научную ценность¹. Наряду с монографическими описаниями, посвященными какому-то одному народу или региону, в конце XIX — начале XX в. появляются обобщающие труды сравнительного характера. Г. Спенсер посвятил положению детей особую главу «Принципов социологии» (1876). Значительное место занимает этот вопрос в сочинениях Э. Тейлора, Ш. Летурно, Д. Фрэзера, Э. Вестермарка. Немецкий этнограф Г. Плосс посвятил сравнительному исследованию воспитания детей двухтомный труд².

Начиная с 1920-х годов в значительной мере под влиянием фрейдизма и полемики с ним тематика таких исследований существенно обогатилась. Воспитание детей начинает интересовать этнографов не только как аспект семейно-бытовой культуры, но и с точки зрения формирования и воспроизводства определенного типа личности, преемственности национального характера и т. д. Детство стало предметом специальных монографических исследований таких крупных этнографов, как М. Мид, К. Дюбуа, Р. Ферс, М. Фортес, Д. Уайтинг и многих других³.

Увеличение числа монографических исследований стимулировало также сравнительно-теоретический анализ соответствующих явлений — способов ухода за детьми, типов дисциплины, отношения к детям и т. д.

¹ Трудно представить себе русскую этнографию и фольклористику без таких работ, как: Костомаров Н. И. Очерк домашней жизни и нравов великорусского народа в XVI и XVII столетиях. СПб., 1887; Терещенко А. Быт русского народа. Т. 1—2. СПб., 1848; Семевский В. И. Домашний быт и нравы крестьян во второй половине XVIII в. — Устои, 1882, № 2; Желобовский А. И. Семья по воззрениям русского народа, выраженным в пословицах и других произведениях народно-поэтического творчества. — Филологические записки. Воронеж, 1892; Ивановская Т. Дети в пословицах и поговорках. — Вестник воспитания, 1908, кн. 2; Семенова-Тяньшанская О. Детство Ивана. М., 1917 и др.

² Ploss H. H. Das Kind im Brauch und Sitte der Voelker. 2 Aufl., 2 B. Leipzig, 1911—1912.

³ См. обзоры и библиографию в книгах: Hilger I. Field Guide to the Ethnological Study of the Child Life. New Haven, 1960; Gruber F. Anthropology and Education. — Philadelphia, 1961; From Child to Adult. Studies in the Anthropology of Education/Ed. Middleton J. Austin and London, 1970; Munroe R. L., Munroe R. H. Cross-Cultural Human Development. Monterey, California, 1975. См. также Субботский Е. В. Детство в условиях разных культур. — Вопросы психологии, 1979, № 6.

Однако при этом выявились и методологические просчеты и слабости. Большинство исследователей не разграничивали описание реально наблюдаемых взаимоотношений и поведения детей и социальных установок, культурных стереотипов, образов детства, бытующих в идеологии и массовом сознании. Социологическая перспектива, изучение институтов социализации часто незаметно для самих авторов сменяются или подменяются психологической характеристикой внутренних процессов формирования личности, причем ни то, ни другое не ставится в связи с соответствующими специальными теориями. Ребенок и его поведение описываются то извне — с точки зрения взрослых членов общины — то изнутри, с точки зрения его собственного предполагаемого внутреннего мира. Это характерно и для обобщающих работ, авторы которых предпочитают качественный, типологический анализ статистическому.

Возьмем, например, книгу французского африканиста, специалиста по вопросам «этнологии воспитания» П. Эрни — «Ребенок и его среда в Черной Африке. Очерк традиционного воспитания»⁴. Опираясь на большую специальную литературу и собственные наблюдения, Эрни пытается нарисовать обобщенную картину положения и воспитания ребенка в системе традиционных африканских институтов. Он начинает с краткого анализа сущности «ритуальной» педагогики и ее отличий от педагогики современной, затем обсуждает вопрос о существовании особой африканской «культуры детства». Прослеживается «вертикальная интеграция» ребенка, т. е. система его реальных и символических связей с представителями прошлых поколений, начиная с родителей и кончая отдаленными предками, и положение ребенка в обществе сверстников, равных (товарищи по играм, возрастной класс, система возрастных групп и т. д.), — эти отношения Эрни называет «горизонтальной интеграцией». Слияние двух типов интеграции дает, по Эрни, определенный тип личности и позволяет представить положение ребенка в «глобальном» обществе. После этого прослеживаются развитие познавательных процессов, содержание и методы обучения, овладение языком и усвоение моральных ценностей. Особое внимание уделяется духовному опыту, связанному с обрядом инициаций, значениями, которые народы Африки приписывают имени, маске, наготы, сексуальности и т. д. Отсюда в свою очередь выводится постановка вопроса о специфичности «интеллектуальной структуры» африканца и, наконец, проблема современной эволюции традиционного воспитания.

Книга Эрни, безусловно, интересна и информативна. Но она вызывает и ряд вопросов. Насколько достоверны те полевые данные, на которые опирается автор, особенно если учесть, что они были собраны для других целей и под другим углом зрения? Правомерно ли говорить об «африканском ребенке» вообще, без учета уровня социально-экономического развития и историко-культурных особенностей разных этносов? Каково соотношение регионально-этнических и социально-исторических, стадийных различий? Эрни далеко не всегда разграничивает: а) систематизированные идеологические представления о ребенке и задачах его воспитания, воплощенные в религии, б) представления и нормы обыденного сознания и в) то, что психологи называют «открытым поведением», т. е. поддающиеся внешнему наблюдению поступки, поведенческие акты (с кем фактически общается ребенок, кто за ним ухаживает и т. п.). Нечеткость понятийного аппарата и отсутствие водораздела между констатацией фактов и их теоретической интерпретацией составляет слабость многих работ такого типа.

Первые этнографические исследования детства проводились на материалах североамериканских индейцев, народов Африки и Океании, т. е.

⁴ Erny P. L'Enfant et son milieu en Afrique Noire. Essai sur l'éducation traditionnelle. Paris, 1972.

доклассовых и раннеклассовых обществ. Относительная простота их образа жизни и его отличие от европейского создавала соблазн легких обобщений относительно типа «модальной личности», национального характера и т. д. Но как только предметом изучения стало детство в индустриально развитых странах, картина резко усложнилась. Оказалось, что педагогические установки и реальная воспитательная практика народов имеют свои классовые детерминанты, которые существенно изменяются в ходе истории.

Например, в европейской культурной традиции налицо несколько разных образов ребенка: а) традиционный христианский взгляд, усиленный кальвинизмом, что новорожденный уже несет на себе печать первородного греха и спасти его можно только беспощадным подавлением его воли, подчинением родителям и духовным пастырям; б) точка зрения социально-педагогического детерминизма, что ребенок по природе не склонен ни к добру, ни к злу, а представляет собой *tabula rasa*, на которой общество или воспитатель могут написать что угодно; в) точка зрения природного детерминизма, согласно которой характер и возможности ребенка предопределены до его рождения; этот взгляд типичен не только для генетики, но и для средневековой астрологии; г) утопически-гуманистический взгляд, что ребенок рождается хорошим и добрым и портится только под влиянием общества; эта идея обычно ассоциируется с романтизмом, но ее защищали также некоторые гуманисты эпохи Возрождения, истолковывавшие в этом духе старую христианскую догму о детской невинности (я не касаюсь здесь вопроса о том, как сочетается идея младенческой невинности с первородным грехом).

Понятно, что каждому из этих образов соответствует свой собственный стиль воспитания. Идее первородного греха соответствует репрессивная педагогика, стремящаяся подавить природное начало в ребенке, идее социализации — педагогика направленного обучения, идее природного детерминизма — принцип развития изначальных задатков и ограничения их отрицательных проявлений, идее природной доброты и талантливости ребенка — педагогика саморазвития и невмешательства и т. п. Историки более или менее обоснованно констатируют, как, когда и почему сменяются эти образы и стили⁵. Но ни один из этих стилей, точнее ценностей ориентаций, никогда не господствует безраздельно, особенно если речь идет о практике воспитания. В каждом обществе и на каждом этапе его развития сосуществуют разные стили и методы воспитания, в которых прослеживаются многочисленные классовые, сословные, региональные, семейные и прочие вариации. Даже эмоциональное отношение родителей к ребенку, включая его психологический защитный механизм, нельзя рассматривать изолированно от прочих аспектов истории, в частности от общего стиля общения и межличностных отношений, ценности, придаваемой индивидуальности, и т. п.

Нормативно-педагогические установки и принципы вообще никогда не совпадают полностью с реальной воспитательной практикой. Известный американский социальный психолог У. Бронфенбреннер в содружестве с советскими учеными изучал сходство и различие социализации детей в СССР и США. В результате была издана книга «Два мира детства», содержащая много интересных мыслей и наблюдений⁶. Однако основной тезис автора о том, что в США главным социальным институтом, несущим ответственность за воспитание детей, является семья, а в СССР — детский коллектив, представляется ошибочным. Хотя Бронфенбреннер много бывал в СССР и проводил в советских школах специальные эксперименты, для широких обобщений этих данных было недоста-

⁵ См., например, *Aries Ph. L'Enfant et la vie familiale sous L'Ancien Regime*. 2^{me} ed. Paris, 1973; *The History of Childhood*/Ed. *De Mause L.* N. Y., 1974; *Stone L. The Family, Sex and Marriage in England, 1500—1800*. N. Y., 1979.

⁶ См.: *Бронфенбреннер У. Два мира детства. Дети в США и СССР*. М., 1976.

точно, и ему приходилось больше опираться на педагогическую литературу, в которой роль семьи подчас недооценивалась. В результате получилось, что, говоря о США, ученый описывает реальный процесс социализации, а применительно к СССР сплошь и рядом ограничивается характеристикой педагогических нормативов воспитания, которые не всегда адекватны действительности⁷.

Увеличение числа этносоциологических и этнопсихологических исследований детства способствовало их предметной и методологической дифференциации. Больше всего работ посвящено, естественно, процессам и институтам социализации детей. В отличие от ранних работ такого рода, которые, в соответствии с фрейдистскими установками, изучали главным образом методы непосредственного ухода за младенцами, современные исследования весьма многогранны. Э. Бургиньон условно подразделяет их на четыре группы⁸. Первая изучает специфические закономерности развития человека в данном обществе; ее интересуют не особенности культуры сами по себе, а то, чем отличаются дети данного народа от детей, воспитанных в иной социокультурной среде. Вторая группа исследований ищет ответа на вопрос, как именно дети усваивают культуру своего народа, каковы специфические механизмы и процессы «инкультурации». Если в первом случае сравниваются результаты социализации, то во втором — ее средства и методы. Третья группа исследований изучает взаимосвязь между воспитанием детей и другими аспектами социальной структуры и культуры общества: кто и как определяет соотношение целей и средств воспитания, как взаимодействуют между собой отдельные институты социализации, как контролируются и корректируются ее результаты и т. д. Четвертый тип исследований стремится проследить взаимосвязь между определенным стилем воспитания ребенка и социальным характером, чертами «модальной личности» взрослого человека (исходная проблема теории «культуры и личности»). Кроме того, существует множество кросс-культурных психологических исследований, отслеживающих этнокультурные и иные вариации отдельных аспектов физического и психического развития, интеллекта, эмоций, ценностных ориентаций и т. д.

Одним из достижений этнографии детства в послевоенные годы было появление наряду с качественно-типологическими исследованиями работ статистического характера. Особенно важен в этом смысле «Этнографический атлас» Д. Мердока, материалы которого систематически публикуются с 1962 г. в журнале «Ethnology»⁹. В нем отражены сведения более чем по 1000 обществ, сведенные в 100 с лишним закодированных шкал, указывающих, существует ли в данном обществе данное явление и в какой степени. Важное место уделяется здесь способам воспитания. Например, столбец 38 содержит сведения о сегрегации мальчиков-подростков в период полового созревания от женщин по 5 градациям: отсутствие сегрегации, когда подростки живут и спят в том же помещении, что их матери и сестры; частичная сегрегация, когда мальчики проводят день или едят со своими семьями, но спят отдельно от них; полная сегрегация, когда подростки индивидуально уходят жить к родственникам за пределами своей нуклеарной семьи; полная сегрегация, при которой подростки индивидуально уходят жить с неродственниками, например у вождя или обучаясь ремеслу; полная сегрегация, когда подростки живут с группой своих сверстников, например в мужских домах или возрастных селениях.

⁷ См. подробнее Кон И. С. Послесловие.— В кн.: Бронфенбреннер У. Указ. раб., с. 131—161.

⁸ См.: Bourguignon E. Psychological Anthropology.— In: Handbook of Social and Cultural Anthropology/Ed. Honigmann J. Chicago, 1973, ch. 25.

⁹ Murdock G. P. Ethnographic Atlas. Pittsburg, 1967.

Чтобы стандартизировать выборку этнических общностей, Мердок и Д. Уайт разработали «стандартную межкультурную выборку»¹⁰ из 186 обществ, с которой и работают большинство ученых, пользующихся «Этнографическим атласом», причем в результате обработки данных под разным углом зрения все время создаются новые коды.

Для этнографии детства особенно важна работа Г. Барри и его сотрудников. Они начали с изучения некоторых половых различий в социализации детей в 110 этносах; поскольку не все поставленные вопросы были обеспечены информацией, по разным шкалам выборка варьирует от 31 до 84 этносов¹¹.

Затем ученые закодировали по всем 186 обществам «стандартной выборки» Мердока — Уайта сведения о младенцах или маленьких детях, разбив информацию на 34 шкалы: с кем ребенок спит ночью (с матерью, отцом или с другими детьми); кто ухаживает и заботится о ребенке; насколько тесен телесный контакт между ребенком и людьми, которые за ним ухаживают; каким образом ребенка носят; в каком возрасте его отнимают от груди и приучают к туалету; как развиваются его моторные навыки и т. д.¹²

После этого кодированию подверглись черты, которые разные общества стараются привить детям, отдельно для девочек и для мальчиков и в зависимости от возраста¹³, а также агенты и техника воспитания детей от 4 до 12 лет¹⁴. Агенты воспитания, т. е. люди, осуществляющие обучение и воспитание детей, подразделяются на: 1) компаньонов, участвующих в совместной с ребенком деятельности на более или менее равных правах; компаньоны дифференцируются по их отношению к ребенку (родители, сиблинги, другие дети) и половому составу (исключительно или преимущественно мужчины, оба пола одинаково, преимущественно или исключительно женщины); 2) сожителей, проживающих в том же доме, где ребенок спит и ест; 3) людей, осуществляющих уход за ребенком, удовлетворяющих его физические и эмоциональные потребности; 4) людей, обладающих авторитетом и прививающих ребенку какие-то черты и культурные ценности; 5) «дисциплинаторов» — лиц, осуществляющих наказания; и 6) воспитателей — лиц, подготавливающих ребенка к взрослой деятельности путем обучения, передачи соответствующих знаний и навыков.

Методы обучения классифицируются следующим образом: 1) систематическое обучение (от неформального обучения, при минимальном руководстве, через ученичество ремесленного типа, до формального школьного обучения); 2) пример, т. е. подражание старшим при минимуме словесного инструктажа; 3) общественное мнение, одобряющее или осуждающее соответствующее поведение ребенка; 4) поучение, т. е. морализирование, словесные проповеди или апелляция к дидактическим рассказам, мифам и т. п.

Наказания делятся на: 1) насмешки в случае плохого поведения; 2) словесные выговоры, брань; 3) предостережения, угрозы наказания со стороны сверхъестественных существ и посторонних; 4) телесные наказания.

Поощрения разделяются на церемонии и подарки.

¹⁰ Murdock G. P., White D. R. Standard Cross-Cultural Sample.— *Ethnology*, 1969, v. 8, № 3, p. 329—369.

¹¹ Barry H. III, Bacon M. K., Child I. L. A Cross-Cultural Survey of Some Sex Differences in Socialization.— *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1957, v. 55, p. 327—332.

¹² Barry H. III, Paxson L. M. Infancy and Early Childhood: Cross-Cultural Codes 2.— *Ethnology*, 1971, v. 10, p. 466—508.

¹³ Barry H. III, Josephson L., Lauer E., Marshall C. Traits Inculcated in Childhood: Cross-Cultural Codes 5.— *Ethnology*, 1976, v. 15, p. 83—114.

¹⁴ Barry H. III, Josephson L., Lauer E., Marshall C. Agents and Techniques for Child Training: Cross-Cultural Codes 6.— *Ethnology*, 1977, v. 16, № 2, p. 191—230.

Отношение к детям кодируется по двум категориям: личные установки агентов социализации и общественные установки. Первые включают шкалу терпимости, индикатором которой служит отсутствие или легкость наказаний, и шкалу эффективности, показателями которой служат внимание и положительный интерес к ребенку. Общественные установки делятся на оценку детей обществом (насколько дети считаются желанными и ценными) и инкорпорацию в общество, измеряемую тем, насколько полно и легко дети включаются в деятельность взрослых.

Вряд ли нужно объяснять, сколь ценна подобная информация, если она к тому же прокоррелирована с особенностями социально-экономической структуры и институтами соответствующих обществ¹⁵. Так, данные Барри и его сотрудников выявляют существенные более или менее всеобщие различия в способах социализации мальчиков и девочек, а также мужских и женских функций в воспитании. Независимо от пола и возраста ребенка функции ухода за ним большей частью осуществляют женщины; напротив, «дисциплинаторами» и носителями авторитета, как правило, бывают мужчины. В то же время разные шкалы воспитательных воздействий слабо коррелируют друг с другом и с уровнем культурной сложности общества. По-видимому, воспитательные методы социализаторов и их эмоциональное отношение к детям в значительной мере независимы друг от друга и от тех черт, которые общество стремится привить детям. Иначе говоря, этнографический материал показывает многомерность и сложность процессов социализации, результаты которой невозможно предсказать по какой-то одной системе переменных, на что наивно надеялись исследователи 1940—1950-х годов. Этот вывод совпадает с опытом практической педагогики.

Однако статистический анализ данных «Этнографического атласа» и «Региональной картотеки человеческих отношений» («Human Relations Area Files»), также созданной Мердоком, сам по себе отнюдь не гарантирует достоверных результатов. Количественно-статистический анализ этнографических материалов имеет свои недостатки и опасности, на которые указывали как в советской¹⁶, так и в зарубежной¹⁷ литературе.

Прежде всего встает вопрос, насколько полон и адекватно интерпретирован круг этнических общностей, сведения о которых подвергаются обсчету. Статистическое обобщение, основанное на неадекватной выборке, неизбежно будет односторонним. Между тем одни и те же нормы и обычаи далеко не одинаково представлены в разных регионах. Это значит, что выборка подлежащих сравнению этнических единиц должна делаться так, чтобы избежать недо- или перепредставленности каких-то обычаев. Вместе с тем наличие статистически значимой разницы средних показателей между сравниваемыми группами еще не объясняет причин или сопутствующих обстоятельств таких различий.

Кроме того, любая система кодирования культурных категорий прямо или косвенно отражает теоретические ориентации автора. Выработывая систему кодов, ученый неизбежно опирается на свое знание этнографической литературы, стремясь как можно полнее предвидеть встречающиеся культурные вариации и предусмотреть для них место в своей схеме. Непредвиденные вариации могут затруднить применение кодировочной системы или повлечь за собой искажение данных, втискиваемых в заранее построенное прокрустово ложе. Исследователь, опирающийся

¹⁵ Попытки закодировать способы воспитания детей с целью контент-анализа педагогических текстов и учебников предпринимают и историки. См.: *Stewart A. J., Winter D. G., Jones A. D. Coding Categories for the Study of Child-Rearing from Historical Sources.*— *Journal of Interdisciplinary History*, Spring 1975, v. V, № 4, p. 687—701.

¹⁶ См.: *Бутинов Н. А.* Ред. на кн. «Ethnographic Atlas».— *Сов. этнография*, 1967, с. 127—134.

¹⁷ См.: *A Handbook of Method in Cultural Anthropology/Eds Narroll R., Cohen R.* N. Y., 1970; *Munroe R. L., Munroe R. H. Cross-Cultural Human Development.* Belmont, California, 1975.

на ранее закодированные данные, может по-разному группировать их, но не может выйти за пределы концептуальных представлений кодировщика.

Далее, возникает проблема надежности первичной информации, большая часть которой была собрана людьми, не владевшими современной техникой полевых исследований и в связи с другими задачами. Если о каком-то явлении мало или вовсе нет сведений (например, об инициациях девочек в отличие от мужских инициаций), это может объясняться не только тем, что данное явление вообще редко встречается или что изучаемые нами культуры уделяли ему мало внимания, но и тем, что этнографы, которым принадлежит полевой материал, не замечали этих явлений, не придавая им значения, или даже умышленно замалчивали их (именно этим объясняется скудость этнографических данных о детской сексуальности). Никакая статистическая техника не может исправить этот недостаток. Кодировочные категории межкультурных исследований обычно фиксируют типичные формы, образцы поведения и верований данного общества в целом, не принимая в расчет социально-классовых и особенно индивидуальных различий между его членами. Между тем интрасоциетальные, существующие внутри данного социума, вариации могут быть не менее значительными, чем интерсоциетальные, межкультурные, существующие между разными социумами или этносоциальными организмами.

Межкультурные статистические исследования часто молчаливо исходят из предположения о неизменности изучаемых образцов, обычаев и структур, особенно когда речь идет о таком консервативном явлении, как воспитание детей. Однако это допущение теоретически ошибочно, а к динамическим, развивающимся обществам и вовсе неприменимо.

Наконец, сами возможности корреляционного анализа ограничены: то, что переменная X имеет тенденцию сочетаться с переменной Y , вовсе не означает, что X является причиной Y . Более того, X может так же и даже более значимо коррелировать не только с Y , но и с Z или C , с которыми у нее нет явной содержательной, логической связи.

Поэтому статистические кросс-культурные исследования детства не исключают возможности и необходимости продолжения традиционных гуманитарных исследований, а также работ смешанного типа, сочетающих классическое этнографическое описание со статистическим анализом полевых наблюдений. Таков, например, «Проект шести культур» супругов Уайтинг, который уже анализировался на страницах «Советской этнографии»¹⁸.

Следует сказать, что современные науки о человеке, включая психологию, критически относятся к экспериментальным исследованиям, отдавая предпочтение данным непосредственного наблюдения за поведением людей в естественных условиях; разумеется, наблюдение должно быть длительным и четко запрограммированным. Однако межкультурные исследования, основанные на данных непосредственного наблюдения за детьми в естественной среде, требуют много времени и средств; кроме того, присутствие наблюдателя часто искажает реальную картину, делает ее искусственной. Отсюда попытки сочетать непосредственное наблюдение с экспериментом, который легче поддается структурированию и анализу.

Однако проблемы детства изучаются не только комплексно, но и монодисциплинарно, в рамках «чистой» этнографии или фольклористики. Ю. В. Бромлей давно уже подчеркивал необходимость изучения народной или точнее этнической педагогики, как одну из актуальных задач этнографии¹⁹. В послевоенные годы в СССР вышло несколько специаль-

¹⁸ См.: Кон И. С. Проблема детства в современной американской этнопсихологии (об исследованиях Беатрисы и Джона Уайтинг). — Сов. этнография, 1977, № 5.

¹⁹ Бромлей Ю. В. Этнос и этнография. М.: Наука, 1973, с. 231, 232.

ных работ по этнопедагогике чувашского, азербайджанского и украинского народов, а также народов Сибири²⁰. Сектором зарубежной Азии Института этнографии подготовлен коллективный труд о традиционных формах социализации детей у народов зарубежной Азии. Заметно активизировалось также изучение детского фольклора²¹.

Но все это — только начало систематической работы. Этнографические исследования не претендуют на то, чтобы дать целостную картину процессов социализации или детства как такового; на то есть другие науки — социология воспитания, социальная педагогика и т. д. Этнографов здесь, как и в других предметах, интересует прежде всего традиционнo-бытовая культура и особенно — ее этноспецифические черты, познаваемые в сравнении. При этом возможны три главные системы отсчета²². В одном случае это культурологический анализ образов ребенка в системе возрастного символизма. В другом — социологический анализ положения детей и подростков в системе возрастной стратификации, изучение специфически-возрастной деятельности, взаимодействия различных институтов социализации и т. д. В третьем — психологический анализ самого детского развития.

Первые два аспекта можно с известным огрублением представить в виде нескольких блоков вопросов, по которым должна быть собрана информация.

I. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОПИСЫВАЕМОГО ЭТНОСА

II. ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ЖИЗНЕННОМ ЦИКЛЕ И ЕГО ЭТАПАХ

- 1) Возрастные категории в языке, их этимология и семантика.
- 2) Принципы выделения этапов жизненного цикла и возрастных степеней — стадии физического развития, понятия хронологического возраста, специфически-возрастные формы деятельности, групповой принадлежности, приписываемые разным возрастам социально-психологические свойства.
- 3) Символические границы возрастной периодизации:
 - обряды перехода;
 - инициации;
 - нормативные критерии физической и социальной зрелости, правовые границы совершеннолетия.
- 4) Хронологическая продолжительность каждого этапа жизненного цикла (младенчества, детства и т. д.) и является ли переход в следующую возрастную степень групповым или индивидуальным.
- 5) Символический образ ребенка в культуре — насколько важное место отводится детям и какие положительные и отрицательные свойства им приписываются.

III. СИСТЕМА ИНСТИТУТОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ В ЦЕЛОМ

- 1) Семья — ее тип, состав и структура.
- 2) Общество сверстников — возрастные классы и группы.
- 3) Специализированные институты социализации, функционирующие на уровне общины или общества в целом — школа и ее прообразы.

²⁰ См.: Волков Н. Г. Этнопедагогика чувашского народа. Чебоксары: Чувашкнигоиздат, 1966; Гашимов Л. Ш. Азербайджанская народная педагогика. Баку, 1970; Сявакко Е. Г. Українська етнопедагогіка в її історичному розвитку. Київ.: Наукова думка, 1974; Стракач Ю. Б. Народные традиции и подготовка современных промыслово-сельскохозяйственных кадров. Тажские и тундровые районы Сибири. Новосибирск, 1956.

²¹ См.: Мельников М. Н. Русский детский фольклор Сибири. Новосибирск, 1970; Барташэвіч Г. А. Дзіцячы фальклор. Мінск: Наука і техника, 1972, и т. д.

²² См. подробнее: Кон И. С. Возрастные категории в науках о человеке и обществе. — Социологические исследования, 1978, № 3.

- 4) Неспециализированные институты социализации, формы участия детей в трудовой и общественной деятельности взрослых.
- 5) Степень структурной и функциональной дифференциации и согласованности этих институтов; удельный вес и значимость каждого из них в исторической перспективе.

IV. СЕМЬЯ КАК ИНСТИТУТ СОЦИАЛИЗАЦИИ

- 1) Тип, состав и структура семьи.
- 2) Дифференциация ролей отцов и матерей: распределение обязанностей; кто считается главой семьи; кто и по каким вопросам принимает решения; соотношение инструментальных и экспрессивных функций (обеспечение материальных средств существования и поддержание эмоциональных отношений); степень соответствия нормативных представлений (кто что должен делать) и реального разделения труда.
- 3) Уход за младенцами: кто осуществляет, насколько внимательно; кормление — регулярно или стихийно; как и в каком возрасте приучают к туалету.
- 4) Эмоциональный тонус отношения родителей к детям — заботливо-теплый, равнодушный, холодно-суровый; его зависимость от пола и возраста ребенка и от пола родителя.
- 5) Наказания и поощрения — типичные формы и соотношение тех и других.
- 6) Социализирующая деятельность других взрослых членов семьи — кто именно и что делает; насколько регулярно; как их функции дифференцируются от родительских.
- 7) Социализирующие функции сиблингов — роль братьев и сестер в уходе за младшими детьми; насколько устойчив и важен контакт между сиблингами разного возраста по сравнению с дружескими отношениями ребенка со сверстниками вне рамок семьи.

V. ОБЩЕСТВО СВЕРСТНИКОВ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ

- 1) Институционализированные возрастные группы — их половозрастной состав, структура, формы организации и функции.
- 2) Неинституционализированные формы группового общения детей и подростков — их половозрастной состав, структура, лидерство, типичные занятия, степень устойчивости.
- 3) Типичные специфически-возрастные занятия и игры.
- 4) Половая дифференциация специфически-возрастной деятельности.
- 5) Индивидуально-избирательные отношения, дружба детей и подростков — способы ее символизации и специфические функции.

VI. СОЦИАЛИЗАЦИЯ НА УРОВНЕ ОБЩИНЫ И ОБЩЕСТВА

- 1) Специализированные институты обучения и воспитания (школа и ее прообразы) — кто, где, кого (пол и возраст) и чему обучает; насколько дифференцированы эти функции и их носители в разных видах деятельности.
- 2) Неспециализированные формы социализации — способы приобщения детей и подростков к деятельности взрослых членов общины: к какой именно деятельности (трудовой, ритуальной и т. д.), в каких формах (существуют ли специальные функции вроде пажей в феодальной Европе или нет) и в каком возрасте происходит такое подключение).

VII. ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 1) Ведущие формы трудовой деятельности этноса и уровень ее дифференциации — половозрастное и общественное разделение труда.
- 2) Преобладающий тип отношения к труду, мотивы трудовой деятельности — труд как средство к существованию, как рутинная обязанность, как религиозно-нравственный долг, как внутренняя потребность и т. п.

- 3) Приучение детей к труду: с какого возраста; в семье или вне ее; групповой или индивидуальный труд; способы поощрения — материальные, моральные, заинтересованность в процессе труда и т. п.

VIII. ПОЛОВАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ И УСВОЕНИЕ ПОЛОВЫХ РОЛЕЙ

- 1) Этноспецифическая дифференциация половых ролей и стереотипов маскулинности/фемининности: половое разделение труда и его символизация в культуре; насколько поляризованы мужские и женские роли; мыслятся ли они как отношения кооперации или как иерархические отношения господства и подчинения; социальный статус мужчин и женщин и соответствующие культурные стереотипы.
- 2) Различия в содержании и способах социализации мальчиков и девочек: зависимость статуса ребенка от его пола (какой ребенок более желанен, кому уделяют больше внимания, нет ли инфантицида девочек и т. п.); сознательная и стихийная сегрегация детей разного пола — насколько сильная и в каком возрасте; различия в содержании обучения мальчиков и девочек, к какой деятельности их приучают; специфические институты социализации мальчиков и девочек (мужские дома и т. д.), ритуальные различия и т. д.; какие специфические качества стараются выработать у мальчиков и девочек (агрессивность, доминантность, заботливость и т. п.).
- 3) Половое воспитание: общий характер половой морали этноса, отношение к сексуальности, основные табу и запреты; наличие или отсутствие двойного стандарта (т. е. разные нормы сексуального поведения для мужчин и женщин); отношение к подростковой сексуальности (включая мастурбацию); половое просвещение — кто, когда и как его осуществляет.

IX. МЕЖПОКОЛЕННЫЕ ОТНОШЕНИЯ

- 1) Степень автономии детей от старших: поощряет ли данный тип социализации развитие самостоятельности, индивидуальной инициативы; в чем именно (в какой деятельности) и насколько; как расширяются рамки автономии от старших с возрастом.
- 2) Эмоциональный тонус отношения детей к матери, отцу, вообще к старшим.
- 3) Существует ли особая юношеская субкультура и проблема межпоколенных конфликтов в семье или на макроуровне. Если да, в чем они проявляются и как символизируются.

X. СОЦИАЛЬНО-КЛАССОВЫЕ И ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ВАРИАЦИИ ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ

XI. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ТРАДИЦИОННЫХ И СОВРЕМЕННЫХ ИНСТИТУТОВ И СПОСОБОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Такая этносоциологическая программа представляется весьма широкой и неизбежно будет корректироваться в конкретном исследовании в зависимости от состояния источников, выбранных методов и специфики интересов автора. Однако рассматриваемая философски, она кажется ограниченной в том смысле, что ребенок в ней выступает главным образом как объект заботы и попечения со стороны взрослых, а не как субъект, носитель и творец собственной автономной субкультуры. Проникнуть во внутренний мир детства этнограф может только через изучение таких его объективаций, как детский фольклор (и вообще художественное творчество), и игра и общение. Несмотря на растущий интерес к этим проблемам²³, междисциплинарное их изучение только начинается.

²³ См., например: *Wolfenstein M. Children's Humor. N. Y., 1954; Opie J., Opie P. The Lore and Language of Schoolchildren. N. Y., 1959; Kellogg R., O'Dell S. The Psychology of Children's Art. N. Y., 1967; Goodman M. E. The Culture of Childhood. Child's-Eye Views*

В современных развитых странах дети дошкольного возраста — единственная категория населения, выражающая себя лишь посредством устного творчества. Изучение детского фольклора — важный источник для понимания генезиса и закономерностей фольклора как такового. Однако вариации половозрастных фольклорных архетипов в зависимости от этнической среды и социально-исторических сдвигов, если не считать прямого отражения новой социальной действительности, науке практически неизвестны.

Аналогичная ситуация существует в изучении детской игры²⁴. Социальные аспекты ролевой игры большей частью сводятся к ее непосредственно-предметному содержанию: как ребенок усваивает те или иные трудовые навыки, знакомится с определенными профессиями и т. д. Между тем вопрос гораздо глубже. В игре формируются общие навыки социального поведения, специфические системы ценностей, ориентация на групповые или индивидуальные действия и т. п. При умелом подходе изучение детской игры бросает свет на самые общие ценностные ориентации культуры и тенденции ее развития. В частности, милые детские «перевертыши», которые тонко анализировал К. И. Чуковский²⁵, существенно облегчают понимание так называемой «символической инверсии» социальных ролей и норм, свойственной в той или иной степени любому обществу²⁶.

Наконец, детское общение. Социологи давно уже признали универсальную распространенность и большую социально-психологическую значимость особых подростковых и юношеских групп, основанных на принципе возрастной солидарности, и в то же время разновозрастных²⁷. Новейшие сравнительные и этологические исследования²⁸ показывают, что соответствующие половозрастные архетипы имеются уже у 8—12-летних детей, причем они существенно различны у девочек и мальчиков. Это бросает новый свет как на процессы половой дифференциации, так и на возрастные закономерности.

Этнография детства может изучаться разными методами и в разных контекстах — предметных (в связи с семейными отношениями, обрядами жизненного цикла, межпоколенной трансмиссией культуры, половыми ролями и т. д.) и теоретических (культурный символизм, социальные институты, стереотипы массового сознания и т. п.). Но ее данные весьма существенны как для самой этнографии (с точки зрения реконструкции образа жизни изучаемых народов), так и для смежных наук.

of Society and Culture. N. Y., 1970; Virtanen L. Children's Lore.— Studia Fennica 22. Helsinki, 1978. (См. рец. М. Осориной на эту книгу — Сов. этнография, 1979, № 5.) McCosh S. Children's Humor. Introduction by G. Legman. Granada, 1979.

²⁴ См. об этом: Эльконин Д. Б. Психология игры. М., 1978; Huizinga J. Homo ludens: A Study of the Play Element in Culture. L., 1949; Caillois R. Les Jeux et les hommes. Paris, 1958; Roberts J. M. et al. Games in Culture.— American Anthropologist, 1959, v. 61, № 4; Roberts J. M., Sutton-Smith B. Child Training and Game Involvement.— Ethnology, 1962, v. 1, p. 166—185; Roberts J. M., Sutton-Smith B., Kendon B. Strategy in Games and Folklore.— Journal of Social Psychology, 1963, v. 61, p. 185—218; Millar S. The Psychology of Play. London, 1968; The Study of Games/Eds Avedon E. M., Sutton-Smith B. N. Y., 1971; Child's Play/Eds Herron R. E., Sutton-Smith B. N. Y., 1971; Ellis M. J. People Play. Englewood Cliffs, New Jersey, 1973; Play: Its Role in Development and Evolution/Eds Bruner J. S., Jolly A., Silva K. N. Y., 1976.

²⁵ См.: Чуковский К. И. От двух до пяти. М., 1958, гл. 4.

²⁶ См.: The Reversible World. Symbolic Inversion in Art and Society/Ed. Babcock B. A. Ithaca — London, 1978.

²⁷ См.: Konner M. Relations Among Infants and Juveniles in Comparative Perspective.— In: Friendship and Peer Relations/Eds Lewis M., Rosenblum L. A. New York — London, 1975, p. 99—130.

²⁸ См.: Fine G. A. The Natural History of Preadolescent Male Friendship Groups.— In: Friendship and Social Relations in Children/Eds Foot H. C., Chapman A. J., Smith J. R. New York — London, 1980, p. 293—320; Savin-Williams R. C. Social Interactions of Adolescent Females in Natural Groups. Ibidem, p. 343—364.

THE ETHNOGRAPHY OF CHILDHOOD (PROBLEMS IN METHODOLOGY)

The world of childhood is an integral part of any people's way of life; it traditionally forms a subject of ethnographical study. Several types of research in this field exist in contemporary science: monographic descriptions, statistical surveys, studies based on observation or experiment, etc. Grave difficulties arise in differentiating between the age symbolism and child images inherent in the culture on the one hand, and the actual processes of socialization and interaction between children and adults on the other.

The author proposes a conceptual framework for an ethnosociological description of traditional forms and methods of children's socialization. It comprises the following blocks: the ideas held by the ethnos on the life cycle and its main stages; the system of socialization institutions as a whole; the family as an institution of socialization; the society of children of equal age; socialization at the community and the society level; education for work; sex socialization and mastering sex roles; inter-generational relations; social, class and individual variations in the socialization process; the correlation of traditional and modern socialization methods.

However, even in the best studies on socialization the child is regarded primarily as an object of care and protection on the part of adults and not as a subject, as the creator and bearer of his own autonomous subculture. To penetrate into the internal life of childhood is only possible by studying such of its objectivities as child folklore, play and communication. This requires close inter-disciplinary cooperation of ethnographers, sociologists, psychologists and folklore students.